

University of Groningen

De schoolse school; en oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie.

Roggema, Jacob

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

1969

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Roggema, J. (1969). *De schoolse school; en oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

slotbeschouwing

In de inleiding van ons verslag werd opgemerkt dat vooralsnog gezocht dient te worden naar de vragen die ten aanzien van de school als organisatie gesteld moeten worden. Gegeven het gebrek aan kennis van de kenmerken van de schoolorganisatie, werd als doel van onze onderzoeksactiviteiten gesteld: Het ontwikkelen van een algemeen concept van de schoolorganisatie, waarbinnen meer op details gerichte onderzoeken hun plaats en zin moeten verkrijgen. Hoewel deze doelstelling niet van ambitie ontbloot is, zijn wij van mening dat uit het door ons verrichte onderzoek een aantal inzichten met betrekking tot de school als organisatie voortkomen. In grote lijnen hebben deze inzichten betrekking op drie onderwerpen:

- a* de verhouding tussen het Rijk en de school;
- b* de verhouding tussen directeur en leraren;
- c* de verhouding tussen de school en de leerlingen.

vii.1 het centralistische karakter van het Nederlandse schoolwezen

Met Idenburg (1960) zijn wij van mening dat de verantwoordelijkheid voor de organisatie en het bestuur van scholen berust bij het Rijk en dat op grond daarvan het Nederlandse schoolwezen als centralistisch gekarakteriseerd kan worden. De directeur en de leraren zijn bij de uitoefening van hun taken gebonden aan datgene wat het Rijk in zijn hoedanigheid als 'schoolbestuur' voorschrijft. Het Rijk ziet middels Inspectie en examengecommitteerden tevens toe op de naleving van de voorschriften. De school kan gezien het centrale gezag van het Rijk gekarakteriseerd worden als een uitvoerend orgaan. De taak van de directeur bestaat uit het ten uitvoer leggen van de voorschriften die met betrekking tot de organisatie van de school gegeven zijn. Hoewel

de directeur in administratieve en organisatorische aangelegenheden veelal een beslissende stem heeft, geeft de wet hem geen bevoegdheden die een meer onderwijskundige beleidstaak mogelijk maken. De leraar is bij de uitoefening van zijn taak gebonden aan het leer- en examenprogramma zoals dat voor zijn vak is vastgesteld. Men zou kunnen stellen dat iedere leraar een direct ondergeschikte positie inneemt ten opzichte van het door het Rijk voorgeschreven leer- en examenprogramma. Het leer- en examenprogramma bestaat uit een aantal per vak vastgelegde stofomschrijvingen. Gezien deze structuur kan de school gekarakteriseerd worden als 'een verzameling van schooltjes'. Aangezien er binnen de school geen formele beleidsinstantie is die regelend kan optreden inzake didactische vraagstukken, bestaat de kans dat de school niet meer is dan een aggregaat van zich ieder individueel op het examen oriënterende leraren.

VII.2 de school als professionele organisatie

Naast de wettelijke structuur van het Nederlandse onderwijssysteem is er een ander gegeven dat de onderlinge afstemming van de activiteiten van de leraren binnen de school belemmert. Tijdens ons onderzoek werden wij geconfronteerd met de opvatting van directeuren en leraren dat de leraar autonoom dient te zijn bij de uitoefening van zijn taak. Binnen de beperkingen van de wettelijke voorschriften zou de leraar geheel vrij moeten zijn in de keuze van de stof. Grote nadruk werd gelegd op de opvatting dat de leraar geheel onafhankelijk dient te zijn in de wijze waarop hij de stof behandelt. De autonomie van de leraar is o.a. gebaseerd op de opvatting, dat de leraar op zijn vakgebied de deskundige is. Op grond van deze deskundigheid zou er tussen directeur en leraren alleen sprake kunnen zijn van een collegiale verhouding. Het professionele karakter van de school bepaalt mede de aard van de relatie tussen directeur en leraren en die van de relatie tussen leraren onderling. Waar het professionele aangelegenheden betreft kan de leraar zich beroepen op zijn autonomie en hoeft hij zich niet te richten naar de opvattingen van anderen. Met Abma (1968) zijn wij geneigd, een collegiale gezagsstructuur te definiëren als een niet tot wasdom gekomen vorm van democratie.

VII.3 de verdeling van macht en verantwoordelijkheid

In het voorgaande hebben we het begrip schools geïnterpreteerd als betrekking hebbend op de verdeling van verantwoordelijkheid en

macht in de relatie school-leerlingen, in de verhouding leraar-leerling. Schools wil zeggen dat de school primaire verantwoording meent te moeten dragen voor de resultaten van het leer- en opvoedingsproces. Op basis van deze verantwoordelijkheid dwingt de leraar de leerling zich naar zijn beeld te gedragen. In de schools gedefinieerde situatie draagt de leerling geen verantwoordelijkheid; hij wordt naar een hem onopgehelderd doel geleid. Schools wil zeggen een 'tayloristische' didactiek, een fractionering van de taak; kleine kenniseenheden die de leerling zich niet *eigen* kan maken. Niet-schools betekent, het accepteren van de leerling als in staat tot het dragen van verantwoordelijkheid; als in staat tot een zich zelfstandig ontplooiën. In didactisch opzicht betekent het een helpende hand, het bevorderen van een ontwikkeling i.p.v. het overdragen van pasklare kennis.

Uit enquête-gegevens (zie Bijlage 1/1A) blijkt dat 49 percent van de leerlingen het eens is (tegen 39 percent oneens) met de uitspraak dat het op hun kweekschool schools toegaat. Ook blijkt dat 43 percent van de leerlingen het oneens is (tegen 43 wel eens) met de uitspraak dat zij op hun kweekschool als volwassen en zelfstandige mensen behandeld worden. We kunnen ons de vraag stellen of deze en dergelijke gegevens een titel als 'de schoolse school' rechtvaardigen. Had de verhouding tussen de percentages wel-schools en niet-schools anders moeten liggen om te kunnen zeggen dat de kweekschool schools is? Had misschien 51 i.p.v. 43 percent van de leerlingen het oneens moeten zijn met de uitspraak dat zij als volwassen en zelfstandige mensen worden behandeld? Moeten we afgaan op het feit dat 53 percent van de leraren beweren dat de leerlingen onvoldoende zelfstandig zijn en dat je wel voor hen moet denken? Waarom 'de schoolse school' wanneer blijkt dat vrijwel alle leerlingen op school X van mening zijn dat het bij hun per se niet-schools toegaat; geven de leerlingen van school Y misschien de doorslag?

Hoewel de interview- en enquête-gegevens zeker aanleiding geven tot een titel als 'de schoolse school', zijn wij geneigd om de rechtvaardiging van deze titel te zoeken in de structuur van het onderwijsstelsel, in de doelstelling die er impliciet aan ten grondslag ligt. Het centralistische karakter beïnvloedt de verhoudingen binnen de school op een ons inziens ongunstige manier. De leraar is de ondergeschikte van het leer- en examenprogramma. Hij kan zich niet permitteren om extra aandacht te besteden aan een onderwerp dat zijn speciale belangstelling heeft. De leraar is bang voor stokpaardjes, omdat het gevaar dreigt dat hij niet klaar komt voor het examen. Het programma schrijft hem voor 'enige kennis' van dit, 'enig inzicht' in dat. Dat de leerlingen

speciale belangstelling voor een bepaald onderwerp hebben en daar ook nog voor uitkomen, is irritant omdat de examengecommitteerde van vorig jaar vond 'dat hij te weinig aandacht had besteed aan de Vlaamse letterkunde'. Voor de meeste leraren is het examen en de daarvoor vereiste stof een geaccepteerde norm. Het leer- en examenprogramma heeft een onaantastbare autoriteit. Zodra de leraar de eisen van het op hoger niveau vastgestelde leer- en examenprogramma heeft geaccepteerd, heeft hij zich a.h.w. de autoriteit van het programma eigen gemaakt. *De leerling is op zijn beurt weer de ondergeschikte van de leraar. De leraar weet wat de leerlingen moeten weten. Ook al hebben de leerlingen geen enkele belangstelling voor bepaalde onderwerpen, ze zullen het toch moeten weten voor het examen. Het feit dat de leerlingen geen interesse hebben is een bewijs dat ze 'er maar met de pet naar gooien'. Duidelijk uitleggen, flink overboren, niets aan het toeval overlaten. Na verloop van tijd hebben ze nog niks in hun mars; zo zie je maar weer dat je gelijk hebt, je moet ze alles voorkauwen.* Het systeem fourneert zelf de bewijzen van de juistheid van het systeem.

Ons inziens dienen leraar en leerling zich als persoon af te vragen of zij dit systeem willen. Een systeem dat zichzelf impliciet als conservatief en autoritair definieert. Omdat het gericht is op overdracht, op bewaren. 'Education, as has been truly said, is the art of imposing upon the young; it is the art of imposing upon the young the definitions of situations current and accepted in the group which maintains the schools. The school is thus a gigantic agency of social control' (Waller; 1932, p. 296).

Dat de keuze van de schoolorganisatie als object van onderzoek mede werd ingegeven door onvrede met het bestaande systeem valt niet te ontkennen en behoeft ook niet ontkend te worden. Het doel van ons onderzoek is echter niet geweest het formuleren van een alternatief voor het bestaande model van de schoolorganisatie. Iets dergelijks is ons inziens pas op verantwoorde wijze mogelijk wanneer het bestaande systeem tot in detail bestudeerd en geëvalueerd is. Onvrede alleen is daarvoor ontoereikend. Niettemin kunnen op grond van het tot dusverre verrichte onderzoek enkele voorlopige desiderata naar voren gebracht worden:

Ons inziens is een verregaande decentralisering van het onderwijsstelsel noodzakelijk. Zo er al sprake zou moeten zijn van een leer- en examenprogramma zou dit per school door leraren en leerlingen in gezamenlijk overleg moeten worden opgesteld. Binnen de school dient een vorm van overleg en samenwerking gevonden te worden die het aan de orde stellen van didactische vraagstukken mogelijk maakt. Het

systeem van los naast elkaar werkende leraren zou moeten worden vervangen door een geïntegreerde aanpak. Men dient een duidelijke doelstelling te formuleren; *in plaats van overdracht van het oude, een voorbereiding op het nieuwe.*

We kunnen aan deze voorlopig nog tamelijk cliché-matige termen nog een aantal toevoegen. Voor een plan dat kans van slagen heeft is meer nodig. Laten we daarbij echter bedenken dat de volgende opmerking van Waller (1932, p. 192) nog altijd geldig is:

„...both the theory and practice of education have suffered in the past from an overattention to what ought to be and its correlative tendency to disregard what is. When theory is not based upon the existing practice, a great hiatus appears between theory and practice, and the consequence is that the progressiveness of theory does not affect the conservatism of practice.”